بلاغة الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب: اشتغال آليات الحجاج التداولي في وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030

The Rhetoric of the Educational Reform Discourse in Morocco: Working of Pragmatic Argumentation Mechanisms in the Strategic Vision for Reform Document 2015-2030

د. رشيد كريم: باحث في تحليل الخطاب وعلوم التربية، جامعة ابن زهر، أكادير، المغرب

Dr. Rachid Karim: Researcher in Discourse analysis and Educational Sciences, Ibn Zohr University, Agadir, Morocco

Email: rachid.karim78@outlook.com

DOI: https://doi.org/10.56989/benkj.v4i7.1047

الملخص:

يروم هذا البحث الإجابة عن سؤال مركزي: كيف تشتغل آليات الحجاج التداولي في وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015-2030)؟ وينطلق بحثنا في هذا الإشكال من فرضية مؤداها أن هذه الوثيقة تمثل خطابا تربويا إصلاحيا، يهدف إلى إحداث آثار عملية في الواقع التربوي المغربي، وذلك بتغيير معالم المدرسة المغربية لتصبح مدرسة للإنصاف والجودة والارتقاء. ولعل ذلك ما يسوغ هيمنة الوظيفة التوجيهية المسنودة بالآليات الحجاجية التي تتيحها بلاغة الحجاج. ولئن كانت هذه الآليات الحجاجية تتعدد وتتنوع من نظرية حجاجية إلى أخرى، فقد ارتأينا أن نهتدي بالإطار النظري والإجرائي الذي استقرت عليه نظرية الحجاج في اللغة، بيد أننا سنقتصر في تحليلنا على مفهومين إجرائيين اثنين هما: السلم الحجاجي والروابط الحجاجية، بما هما آليتان حجاجيتان نعتبرهما دليلا كافيا على اشتغال آليات الحجاج التداولي في وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح.

الكلمات المفاتيح: الخطاب التربوي - الرؤية الإستراتيجية للإصلاح - الحجاج في اللغة - السلم الحجاجي . الروابط الحجاجية.

Abstract:

This research aims to answer a central question: How do pragmatic argumentation mechanisms work in Morocco's Strategic Vision for Reform Document (2015-2030)? Our research on this issue is based on the premise that this document represents a reformist educational discourse. The latter aims at creating practical effects in the Moroccan educational reality by changing the Moroccan school to become one of equity, quality, and promotion. Perhaps this explains the predominance of the directive function supported by argumentative mechanisms. Since these argumentative mechanisms are multiple and vary from one argumentation theory to another, we have followed the theoretical and procedural framework of argumentation theory in language, but we will limit our analysis to two concepts: the argumentative scale and argumentative connectors, as they are two means that we consider evidence of the functioning of the pragmatic argumentation mechanisms in the Strategic Vision for Reform Document.

Keywords: Educational discourse, Strategic Vision for Reform, theory of argumentation in language, Argumentative Scale, Argumentative Connectors

المقدمة:

تختلف خواص الخطاب وأصنافه باختلاف آليات اشتغاله ومقوماته ووظائفه التواصلية، بيد أنَّ الخاصية الجوهرية التي تلازم شتى أصناف الخطاب، مهما اختلفت سياقات استعمالها ومقاصد إنتاجها، هي الخاصية الحجاجية. نجد إقرارا بهذه الفرضية الموسعة للحجاج في أعمال نخبة من الباحثين المعاصرين منهم: شاييم بيرلمان Ch. Perelman، وأوزفالد ديكرو O. Ducrot، ودومنيك مانغونو D. Maingueneau، وجيل ديكلرك G.Declercq، وروث أموسي R.Amossy، وغيرهم.

ويعد الخطاب التربوي واحدا من الخطابات اليومية التي تتكئ على بلاغة الحجاج في تحقيق مقاصدها التواصلية؛ فهو خطاب تواصلي يشترك مع الأشكال الخطابية الأخرى في بعض العناصر الأساسية التي يفرضها البعد التواصلي من قبيل: المرسِل، والمرسَل إليه، والسياق، والتفاعل، والمقصدية، والإنجاز، وغيرها، لكنه يختلف عن هذه الخطابات بارتباطه الوثيق بالممارسة التربوية بمختلف قضاياها وإشكالاتها وأنشطتها وبرامجها وأهدافها وغاياتها ووسائلها، وأيضا بوظيفته التوجيهية المهيمنة التي تجعله مشدودا بقوة إلى بلاغة الحجاج؛ فما دام الخطاب التربوي، وفقا لأوليفي ريبول[1]، يسعى إلى إعطاء مشروعية للطريقة التي ينبغي أن تكون عليها التربية، ويسعى إلى الحقيقة، فإنَّ هذا المسعى يفرض هيمنة الوظيفية التوجيهية على الخطاب، ذلك أنه يوجه المخاطب إلى القيام بأفعال معينة والعدول عن أخرى من خلال ما يحتويه من قرارات وأوامر وتوجيهات وتنبيهات وإخباريات وإرشاديات وغيرها. وطبعا، فإن الآثار العملية المترتبة عن الفعل التوجيهي لن تقوم لها قائمة إذا لم يستعن الخطاب التربوي بالآليات الحجاجية المناسبة التي تخول له تحقيق الإقناع والتأثير؛ فمثلا قد يحتوي الخطاب قرارا معينا، ولكن إدراك آثاره العملية في الواقع لن يتأتى إلا إذا اقتنع المخاطب بجدوى هذا القرار وسلَّم بضرورة تنفيذه. لذلك، يبقى نجاح الخطاب التربوي في تحقيق مقاصده التوجيهية مشروطا بقوة بلاغته الحجاجية.

ولئن كانت بلاغة الحجاج تعرف خصوبة نظرية وإجرائية بفضل نواتها الأولى التي تعود إلى الإرث البلاغي اليوناني وامتدادها الواسع الذي يشمل كافة الخطابات اليومية وانفتاحها على حقول معرفية عديدة، فإنَّ هذه الخصوبة جرى إغناؤها بنظريات حجاجية جديدة منبثقة من روافد فلسفية وتداولية ولسانية. وما يهمنا في هذا البحث هو "**نظرية الحجاج في اللغة**" التي ساق فيها أوزفالد ديكرو وجون كلود أنسكومبر منظورا جديدا للحجاج، يستثمران فيه التصورات التلفظية والإنجازية التي انبثقت عن الدراسة التداولية للغة.

[1] ريبول، أوليفي، (2002)، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة: عمر أوكان، ط.1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ص43.

نروم في هذا البحث تناول الإطار النظري والإجرائي لنظرية الحجاج في اللغة تناولا تطبيقيا من خلال الاشتغال على الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب، وتحديدا على وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015–2030) التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بما هي وثيقة تمثل خطابا تربويا إصلاحيا تطغى عليه الوظيفة التوجيهية، ذلك أنها تتضمن مقاربة إصلاحية تهدف إلى تغيير معالم المدرسة المغربية لتصبح مدرسة قائمة على الإنصاف والجودة والارتقاء. بيد أننا لن نشتغل بمجموع المفاهيم الإجرائية التي استقرت عليها نظرية الحجاج في اللغة، وإنما سنكتفي بدراسة مفهومين اثنين هما: السلم الحجاجي والروابط الحجاجية. ويعزى اقتصارنا على هذين المفهومين إلى اعتبارين اثنين: أولهما أنَّ مقالا واحدا محصور الصفحات لا يتسع لدراسة الإطار النظري والإجرائي لنظرية الحجاج اللغوي بأكلمه، وثانيهما أن الهدف الذي نرمي إليه هو إقامة الدليل على أنَّ بلاغة الحجاج تعتمل في الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ونظن أنَّ هذين المفهومين الإجرائيين يكفيان للبرهنة على أنَّ المقاصد التوجيهية للرؤية الإستراتيجية تجد دعامتها في بعض الآليات الحجاجية التي ترفد بها نظرية الحجاج في اللغة بلاغة الحجاج.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتحدد الإشكال المركزي لهذه الدراسة في بحث كيفية اشتغال آليات الحجاج التداولي في الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب، وتحديدا في وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015–2030) التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بهدف إصلاح المدرسة المغربية وتغيير معالمها لتصبح مدرسة للإنصاف والجودة والارتقاء. وللإجابة عن هذا الإشكال ستتناول الدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مفهوم الحجاج في المنظور التداولي اللغوي؟ وما الذي يميز نظرية الحجاج في اللغة عن غيرها من النظريات الحجاجية؟
- ما مفهوم الخطاب التربوي؟ وما المعالم الإصلاحية التي حملتها وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح؟
- كيف عرفت نظرية الحجاج في اللغة مفهومي: السلم الحجاجي والروابط الحجاجية؟ وكيف تمت أجرأتهما في الرؤية الإستراتيجية للإصلاح تدعيما للمقاصد الحجاجية؟

منهج الدارسة:

تقوم الخطة المنهجية لهذه الدراسة على اتباع المنهج التحليلي المدعوم بأدوات الاستقصاء والتعليل والتفسير؛ ذلك لأنَّ رصد الاشتغال الحجاجي لآليات الحجاج التداولي يقتضي تحليل بعض المفاهيم الإجرائية واستقصاء وظائفها وتعليل حضورها وتفسير أبعادها. وبما أن الدراسة تتأطر

ضمن الحجاج التداولي، فإنَّ المفاهيم الإجرائية التي سيتم الاشتغال عليها منبثقة من الإطار النظري والإجرائي الذي استقرت عليه نظرية الحجاج في اللغة عند أوزفالد ديكرو وجون كلود أنسكومبر.

أهداف الدارسة:

يمكن حصر أهداف هذه الدارسة في ما يلي:

- تجسير العلاقة بين بلاغة الحجاج والخطاب التربوي.
- إبراز دور آليات الحجاج التداولي في تدعيم المقاصد التواصلية للخطاب التربوي الإصلاحي.
- بيان الأبعاد الدلالية لمفهوم الإصلاح في الخطاب التربوي المغربي.
- اختبار نجاعة الإطار النظري والإجرائي لنظرية الحجاج في اللغة.
- بيان وجاهة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح من خلال فعالية آلياتها الحجاجية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تكشف عن وجه من جوه بلاغة الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب، يتعلق هذا الوجه بآليات الحجاج التداولي التي ترفد بلاغة الحجاج في هذا الخطاب. فالدراسات التي اهتمت بالخطاب التربوي عامة لم تلتفت إلى بلاغته الحجاجية إلا نادرا، إذ غالبا ما تهتم بتحليل مضامين هذا الخطاب شرحا أو تفسيرا أو تلخيصا. وبذلك، فإنَّ هذا البحث يملأ الفجوة القائمة بين بلاغة الحجاج والخطاب التربوي من جهة، ويبين أهمية الحجاج التداولي في تحقيق المقاصد الحجاجية للخطاب التربوي من جهة ثانية.

1 ـ الحجاج: ضبط المفهوم من منظور تداولي لغوي

إنَّ الحديث عن مفهوم الحجاج يجرنا إلى فيض من التصورات والآراء المحيطة بدلالته الاصطلاحية، إذ تستوقفنا العديد من التعريفات التي تعكس الخصوبة النظرية لمفهوم الحجاج. ويعزى هذا التعدد بدرجة أولى إلى طبيعة المفهوم، باعتباره مفهوما عبر تخصصي، أي أنه عابر لتخصصات كثيرة، بما فيها الفلسفة والمنطق والقانون والبلاغة والتداوليات وتحليل الخطاب والأدب وغيرها، مع ما يلزم عن ذلك من تباين في التصورات والمنظورات والخلفيات المعرفية والنظرية المغذية لها. وإذ إن الاستقامة المنهجية في كل بحث أكاديمي تقتضي ضبط المفاهيم أولا وحصر ممكناتها الدلالية قبل الاشتغال عليها، فإننا سنقتصر في تحديد مفهوم الحجاج على بعض التعريفات التي تستقيم مع الخطة المنهجية للبحث. نقصد هنا التعريفات التي سيقت للحجاج من منظور تداولي لغوي، ذلك لأن بحثنا يتأطر منهجيا ضمن الحجاج التداولي.

فالحجاج يحتل موقعا مركزيا في الدرس التداولي، ذلك أنه يشكل ركنا من أركان التداولية إلى جانب نظرية الأفعال الكلامية؛ فالتداولية كما عرفها شارل موريس تهتم بدراسة "العلاقات بين العلامات ومستخدميها"[1]، كما أنَّ الحجاج يجري تشغيله داخل الخطاب، باعتباره تحققا لغويا ضمن سياق استعمالي، يتفاعل فيه طرفان اثنان هما: المتكلم والسامع. وهما طرفان يشغلان على حد سواء آليات الحجاج بغرض الإقناع والتأثير والتوجيه وغيرها من المقاصد الحجاجية. يلزم عن ذلك أن التفاعل الكلامي ونجاح الفعل التواصلي يقتضيان معا تفعيل ثلاثة أنساق من المعرفة هي: "المعرفة اللغوية، والمعرفة غير اللغوية، والمعرفة الحجاجية"[2]؛ بحيث تتعلق المعرفة اللغوية بالبنى الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية التي يجري تفعليها داخل الخطاب، وتتعلق المعرفة غير اللغوية بالأنساق الخارجية والمقتضيات السياقية التي تفرض قيودها على المعنى، فيما تتعلق المعرفة الحجاجية بالعمليات الاستدلالية والعقلية والخطاطات الذهنية والتقنيات اللغوية والأساليب البلاغية التي يؤتى بها لتدعيم المقاصد الحجاجية للخطاب.

وما دامت المعرفة الحجاجية تتسع لتشمل هذه المجالات كلها (الاستدلال، العقل، الذهن أو الإدراك، اللغة، البلاغة)، فقد كان طبيعيا أن يحظى الحجاج بتعريفات منبثقة من هذه المجالات؛ إذ صرنا نميز بين تحديدات متعددة للحجاج تنطلق من تصورات مختلفة: التصور المنطقي، التصور غير المنطقي، التصور البلاغي، التصور المعرفي، التصور الجدلي، التصور التداولي اللغوي. وما يهمنا في هذا الصدد هو التحديد الذي جاء به التصور التداولي اللغوي الذي يجد نواته المعرفية في "نظرية الحجاج في اللغة" التي ساق فيها أوزفالد ديكرو وجون كلود أنسكومبر منظورا جديدا للحجاج، يستثمران فيه التصورات التلفظية والإنجازية التي انبثقت عن الدراسة التداولية للغة.

لقد لخص "أبو بكر العزاوي" التعريف الذي تسوقه نظرية الحجاج في اللغة لمفهوم الحجاج في قوله: "إنَّ الحجاج هو تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب. وبعبارة أخرى، يتمثل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها"[3]. يستتبع ذلك أن الحجاج يكتسي طبيعة لغوية بحكم ارتباطه بالنظام الداخلي للخطاب، خلافا للاستدلال الذي يقترن بمجال المنطق، وتحكمه قواعد استدلالية غير لغوية، تتعلق بالقضايا التي تصف حالات الأشياء في العالم، لأن "تسلسل الأقوال في استدلال ما لا يكون مؤسسا على الأقوال ذاتها بل على

---

[1] روبول، آن؛ موشلار، جاك، (2003): التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ط1، ترجمة: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ص29.

[2] العربي، ربيعة؛ فؤاد، أشرف، (2020): الحجاج بين الجدلية الصورية والجدلية التداولية، ط1، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ص11-12.

[3] العزاوي، أبو بكر، (2006): اللغة والحجاج، ط1، الدار البيضاء: العمدة في الطبع، ص16.

القضايا المتضمنة فيها، أي على ما تقوله أو تفترضه عن العالم"[1]. ولما كان النظام الداخلي للخطاب هو الذي يحدد الترابطات الحجاجية التي يعقدها المتكلم ويوجهها وجهة دون أخرى. فإن ذلك يؤهله للاضطلاع بوظيفة أولية هي: الوظيفة الحجاجية؛ فالمتكلم يبني سلسلة حجاجية داخل خطابه، تتخذ في الغالب صورة استنتاجية، ذلك أنه يقدم حججا وأدلة تفضي إلى نتيجة؛ إذ "يقوم المتكلم بعرض قول (ق1) أو مجموعة أقوال، فيؤدي هذا القول إلى التسليم بقول آخر (ق2) أو مجموعة أقوال أخرى"[2]. مما يعني أن الأقوال الثاوية في الخطاب "ليست مجرد نتيجة للأخبار الواردة فيه، لكن بإمكان الجملة أن تتألف من مورفيمات وتعابير أو صيغ، تسعى، بالإضافة إلى محتواها الخبري، إلى منح القول اتجاها حجاجيا، ودفع المخاطب إلى هذه الوجهة أو تلك"[3].

هكذا، تكون نظرية الحجاج في اللغة قد سنت تحديدا جديدا للحجاج، أساسه أنَّ الفعل الحجاجي يقوم على إنتاج متواليات Séquences من الأقوال، يشكل بعضها بنيات دالة على الحجج، وبعضها الآخر بنيات دالة على النتائج المتعلقة بها. ولإحكام الترابط الحجاجي بين هذه المتواليات يجري تشغيل مجموعة من الآليات اللغوية والقوانين الخطابية التي تستمد وظيفتها الحجاجية من اللغة لا من خارجها. ويرجع هذا التحديد إلى ميزة أساسية تميز اللغة الطبيعية، فهي ليست مجرد نسق من العلامات، يحقق التواصل بين الأفراد عبر نقل المعلومات والأخبار، بل إن هذا النسق ينحو منحى حجاجيا وإنجازيا، تجسده الآثار والتغيرات التي يحدثها في المواقف النفسية والذهنية والسلوكية. لهذا، استندت نظرية الحجاج في اللغة إلى الإطار الابستيمي الذي شيدته نظرية الأفعال اللغوية في رحاب فلسفة اللغة من جهة، وإلى التصورات التي تبنَّتها لسانيات التلفظ من جهة ثانية، ذلك لأنها نظرية حجاجية موجَّهة نحو معالجة مختلف الأشكال التواصلية التي تجسد التفاعل اللغوي كالمحادثة والمناقشة والحوار وغيرها.

2 ـ الخطاب التربوي الإصلاحي: تحديدات مفهومية

1.2. في مفهوم الإصلاح

تُقابَل كلمة الصلاح في المعاجم العربية القديمة بكلمة الفساد، ويحدث الشيء نفسه في مشتقات اللفظتين، فصلح مقابل لفسد، ومصلحة مقابل لمفسدة، وإصلاح مقابل لإفساد. فقد ورد في لسان العرب أنَّ الصلاح نقيض للفساد **(مادة: فسد)**، وورد في القاموس المحيط أنَّ المصلحة ضد المفسدة **(مادة: فسد)**، ونجد أيضا في معجم مقاييس اللغة أنّ الصاد واللام والحاء أصل واحد يدل

[1] Ducrot, O., (1980), Les échelles argumentatives, Edition de Minuit, Paris, p 10.

[2]– Ducrot, O. &. Anscombr, (1983), l'Argumentation dans la langue, Edition de J. C, Piérre Mardaga, Bruxelles, p 8.

[3]– Ducrot, O., op, cit, p 15.

على خلاف الفساد **(مادة: صلح)**. يستفاد من ذلك، أنَّ المعاجم العربية تختصر الدلالة اللغوية والاصطلاحية للإصلاح في جعله مقابلا للإفساد، لكنها لا تفرد للكلمة شرحا كافيا ومفصلا لاستخلاص حدودها الاصطلاحية. وقد أكد محمد عابد الجابري هذا المعطى في قوله: "المعاجم العربية القديمة لا تسعفنا بأي تعريف للإصلاح غير قولها الإصلاح ضد الفساد، وإذا بحثنا فيها عن معنى "الإفساد" ردتنا إلى "الإصلاح" بقولها الإفساد ضد الإصلاح"[1].

تقودنا العلاقة الضدية التي تعقدها المعاجم العربية بين الإصلاح والإفساد إلى المقصود بالدلالة الاصطلاحية لكلمة الإصلاح، فما من تعريف يساق للكلمة إلا ويربطها بجلب المصلحة للناس عبر درء الفساد وإزالته، ذلك لأنَّ الفساد يتنافى مع المصلحة التي يسعى إليها الإنسان سعيا. ولئن كان الإصلاح مقرونا بالدلالة الاصطلاحية للفساد، فإنَّ ذلك يجعلنا نقر بأنَّ مفهومه ينطوي على حمولة دينية، تجد أساسها في الشرائع السماوية جميعها، لأنَّ الإصلاح، بما هو سبيل للقضاء على الفساد، شكَّل مدار الرسالات السماوية التي أوحى بها الله إلى أنبيائه. إذن، فالإصلاح والإفساد كلمتان متلازمتان في التداول الديني، إذ لا حديث عن الإصلاح إلا في الحالات التي تعرف إفسادا عقديا أو دنيويا أو هما معا، ولا حديث عن الإفساد إلا في الحالات التي يجري فيها الانحراف عن المسار المؤدي إلى جلب المصالح. مما يعني أن الكلمتين معا تنطويان على حمولة دينية منبثقة من تداولهما في الرسالات السماوية. وفي هذا الصدد، يحدثنا تاريخ الأديان عن أنَّ الإصلاح ظهر مع ظهور أولى حالات الإفساد في الأرض، وتحديدا عندما قتل قابيل أخاه هابيل، فاحتار في أمر جثة أخيه المقتول، فأرسل رب العزة سبحانه وتعالى غراباً لمواراة سوءة غراب آخر ميت، لكي يتعلم منه ابن آدم كيف يواري سوءة أخيه. فقد كانت هذه الواقعة في رأي عماد عبد الرزاق شيخ داود "أول درس إصلاحي يبرز إلى حيز المعرفة الإنسانية"[2].

هكذا، جرى تداول كلمة الإصلاح لفظا ومعنى في الرسالات السماوية جميعها على نطاق واسع، فحصَّلت الكلمة على إثر ذلك حمولة دينية منبثقة من الشرائع التي نزلت بها كل رسالة سماوية، وشاملة لكل الجوانب المؤلفة للحياة الإنسانية، بما فيها الجوانب العقدية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والتربوية وغيرها. يستتبع ذلك، أنَّ الإصلاح، وإن كان مصدره شرائع دينية منزلة، فإنه يغطي الحياة الإنسانية في شموليتها، إذ لا يستقيم مفهوم الإصلاح في العقيدة مع وجود مفسدة في السياسة، ولا يستقيم مفهومه في الشؤون الاقتصادية مع وجود انحراف عقدي، ولا يستقيم مفهومه في السياسة مع وجود مفاسد أخلاقية واجتماعية. فالإصلاح إذن كلٌّ

[1] الجابري، محمد عابد (2005): في نقد الحاجة إلى الإصلاح، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص17.

[2] الشيخ داود، عماد عبد الرزاق (2003): الفساد والإصلاح، ط1، دمشق: منشورات اتحاد كتاب العرب، ص33.

شامل، لا تقوم له قائمة عند الله في حالة فساد الجزء. ولئن كان الإصلاح يشمل كافة الجوانب الإنسانية، ويساير تحولاتها وتغيراتها عبر الأزمنة، فإنَّ من مقتضيات ذلك ألا ينتهي الحديث عنه والدعوة إليه بنزول آخر رسالة سماوية، فما دام الفساد قائما في الأرض، فإنَّ الإصلاح أيضا يظل قائما قولا وفعلا، وإلا لآلت الإنسانية إلى الوبال والزوال بسبب الفساد مصداقا لقوله تعالى: {وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ}[البقرة: 251].

أشار "عبد الله صولة" إلى "أن الكلمة إذ تدخل التركيب النحوي تدخله وهي محملة بعد بتاريخها الدلالي الثري الذي اكتسبته من طويل تجربتها القولية بدخولها سياقات استعمال كثيرة مختلفة أو خروجها منها"[1]. نفهم من هذا القول أن الكلمات ترث عبر التاريخ الطويل من استعمالها شحنات دلالية ناتجة عن الآثار المتنوعة التي تعلق بها، وقد تكون هذه الآثار ذات روافد تاريخية أو اجتماعية أو سياسية أو دينية أو فنية أو غيرها؛ فعلى سبيل المثال، كلمة المسجد اكتسبت حمولة دلالية دينية من خلال استعمالها الطويل في المجال الديني، لكن هذا لا يعني أنَّ هذه الكلمة تبقى منحصرة في الدلالة الدينية عند كل استعمال، إذ قد يجري استعمالها في سياقات أخرى بحمولة سياسية حين تصبح مثلا رمزا لحزب سياسي، وقد تحمل أيضا حمولة تاريخية حين يجري استعمالها في سياق مخصوص للحديث عن تاريخ الإسلام. فكل أثر يعلق بالكلمة طوال تاريخها الاستعمالي والتداولي يبقى ذا قيمة دلالية وتواصلية وحجاجية عند إظهاره في سياق ما وإقصاء غيره.

يلزم عن هذا القول أن كلمة الإصلاح قد تستعمل في السياقات التواصلية المختلفة بحمولتها الدينية التي راكمتها خلال تاريخها الطويل، وهي الحمولة التي تتحدد في إزالة مظاهر الفساد في شتى المجالات الإنسانية، سواء كان فسادا عقديا أو سياسيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا أو أخلاقيا أو تربويا أو غيره. ففي السياق التربوي الذي يهمنا في هذا البحث يقصد بالإصلاح التربوي إزالة مختلف مظاهر الفساد والإفساد التي تتخلل المجال التربوي؛ فبما أن الفساد يمثل "عدولا عن الاستقامة إلى ضدها"[2]، و"عملا بالمعصية"[3]، و"خروجا عن الاعتدال قليلا كان الخروج أو كثيرا"[4]، فإن ذلك يعني أنَّ فساد التربية يشمل مختلف المظاهر والسلوكات والأعمال التي تجسد انحرافا عن

---

[1] صولة، عبد الله، (2007)، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ط2، بيروت: دار الفارابي، ص72.

[2] القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، (2006)، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، الجزء 1، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة، ص306.

[3] ابن كثير، (1985)، تفسير القرآن العظيم، الجزء 1، بيروت: دار الفكر، ص50.

[4] الأصفهاني، الراغب (2009)، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدوان داوودي، ط2، دمشق: دار القلم، بيروت: دار الشامية، ص379.

الطريق المستقيم والمعتدل المؤدي إلى خدمة المصلحة العامة. ومقتضى ذلك أنَّ الإصلاح التربوي يعني العمل على تحسين الأداء التربوي وترقيته وتجويده من خلال إزالة مختلف الموانع والعراقيل والمشاكل التي تحول دون تحقيق الأهداف والغايات المحددة سلفا في النظام التربوي السائد، وذلك بوضع مجموعة من المخططات والبرامج والقوانين التي تسنها الجهات الوصية على الإصلاح التربوي. وطبعا، فإنَّ هذه الأهداف والغايات تأتي لخدمة المصلحة العامة المتمثلة في تربية الناشئة تربية صالحة ونافعة.

لهذا، نجد مجمل التعريفات التربوية الموضوعة للإصلاح تمتح من هذه الخصوبة الدلالية التي راكمتها الكلمة خلال تاريخها الطويل؛ فقد عرفه معجم المصطلحات التربوية[1] بأنه يعني النظر في النظام التربوي، بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه لتحسين العملية التربوية وفق المنهج الإسلامي، وصولًا إلى تحقيق أهداف التربية الإسلامية، بصورة أكثر كفاءة. كما عرفه أحد الباحثين في علوم التربية بأنه "عملية تخطيطية وفلسفية تربوية، لا تركز فقط على تغيير هندسة الأبنية والزمن البيداغوجي والقضاء على كل أشكال الهدر المدرسي ورفع نسبة التمدرس، بل هو عملية دينامية نسقية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحول المجتمعي الشامل بهدف تحقيق تنمية مندمجة ومنفتحة على جميع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية"[2]. فهذه التحديدات تحمل بين طياتها الحمولة الدينية التي راكمها مفهوم الإصلاح، ذلك لأنَّ المخططات والبرامج والقوانين المتعلقة بالإصلاح التربوي تهدف في نهاية المطاف إلى جلب المصالح ودرء المفاسد، أي أنها تهدف إلى تربية الناشئة تربية صالحة تعود بالنفع على الفرد والمجتمع، وذلك من خلال القضاء على جميع المشاكل والاختلالات التي تشكل مظهرا للفساد.

2.2. مفهوم الخطاب التربوي

لن يستقيم ضبط مفهوم الخطاب التربوي إلا بالانطلاق من تحديد مفهوم التربية، ذلك لأن هذا الخطاب يجد نواته الاصطلاحية في التعريفات التي سيقت للتربية، بما هي تعريفات تتخذ أبعادا مختلفة منبثقة من روافد فلسفية ودينية واجتماعية وأنثروبولوجية وبيداغوجية وغيرها. ولسنا هنا في حاجة إلى جرد مجموع التعريفات التي سيقت للتربية في هذه المنظورات المتنوعة، لأن السياق المخصوص الذي يؤطر بحثنا في موضوع الخطاب التربوي هو السياق البيداغوجي، ذلك لأن الرؤية الإستراتيجية التي نتخذها موضوعا للاشتغال تندرج في هذا السياق.

---

[14] اللَّقاني، أحمد حسين؛ الجمل، على أحمد (1995): معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، بيروت: عالم الكتب، ص32.

[2] البرجاوي، المصطفى (2016): الإصلاح التربوي في المغرب: مقومات النهوض، الرباط: مجلة علوم التربية، عدد 66، ص111.

ورد في معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس أن التربية تعني "تطوير استعدادات وكفايات ذات رتبة فيزيائية وفكرية وأخلاقية واجتماعية، تخول لكل شخص أخذ وضع في المجتمع وتحقيق الذات عبر مختلف أبعاد الشخصية، وهي كذلك اهتمام مزدوج يستهدف تارة إدماج الشباب في المجتمع، وتارة أخرى جعلهم مستقلين بذواتهم"[1]. يرتكز هذا التعريف على المنظورات الجديدة للعملية التربوية، ذلك أنه يستحضر مفهوم الكفاية الذي يتكون من "معارف ومهارات وقدرات مندمجة بشكل مركب، تقود الفرد الذي اكتسبها إلى تجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة"[2]، كما يستحضر أيضا مفهوم المهارات الحياتية التي تعرف بأنها "قدرة الأفراد على التعامل بشكل إيجابي مع مشكلات الحياة المتعددة"[3]، و"قدرته على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تعترضه، والرغبة في تغيير أسلوب حياة الفرد والمجتمع"[4]. إذن، فالتربية وفقا لهذا المنظور البيداغوجي، هي ممارسة منظمة ومعقلنة وواعية تندرج ضمن مجال التنشئة الاجتماعية، تهدف إلى تطوير المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد وتمكينه من توظيفها في التعامل الإيجابي مع مختلف المشكلات والوضعيات التي يواجهها في حياته، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج والمخططات الهادفة إلى ترقية المجال التربوي وتجويده.

وعليه، فإن الخطاب التربوي هو صنف من أصناف الخطابات اليومية التي تؤثر بشكل مباشر في سيرورة الحياة اليومية للفرد، ذلك لأن التربية فعل ممتد عبر الزمان غير مشروط بمرحلة عمرية معينة، بحيث يمكن أن تستمر التربية مدى الحياة، لهذا، أصبح شعار "التربية مدى الحياة" مطلبا راهنيا ترفعه المنظمات والمؤسسات الدولية والوطنية المعنية بقطاع التربية. إضافة إلى ذلك، فالخطاب التربوي فعل تواصلي يقوم على استعمال أنساق تواصلية لغوية أو غير لغوية، بهدف تحقيق مقاصد تداولية معينة. ولعل ذلك ما يجعله خطابا يشترك مع الأشكال الخطابية الأخرى في بعض العناصر الأساسية التي يفرضها البعد التواصلي من قبيل: المرسِل، والمرسَل إليه، والسياق، والتفاعل، والمقصدية، والإنجاز، وغيرها. لكنه يختلف عن هذه الخطابات بارتباطه الوثيق بالممارسة التربوية بمختلف قضاياها وإشكالاتها وأنشطتها وبرامجها وأهدافها وغاياتها ووسائلها،

[1] فريق من الباحثين، (2011)، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، ص115-116.

[2] الدريج، محمد، (2000)، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء: منشورات رمسيس، عدد 16، ص3.

[3] Waltermire, E.M, (1999), A kaleidoscope of apportunity: Testching life skills, Comping Magazine, vol 72, No 1, p 28.

[4] Lieberman, G.A. and Linda, H.(1998), Closing the achievement gap: using the environment as an integrating for learning Content for Learning council of chief state school officers, Washington, D.C, p 22.

وأيضا بوظيفته التوجيهية المهيمنة، ذلك لأن الخطاب التربوي يرتبط في جميع سياقات الاستعمال بالفعل التوجيه الذي يرمي إلى تنظيم الممارسة التربوية وترقيتها وتجويدها وتطويرها؛ فهو خطاب "يوجه السلوك إلى القيم المثلى التي يهتم بها المجتمع ومؤسساته"[1].

وبحكم الطابع التوجيهي للخطاب التربوي ذهب أوليفي ريبول إلى أنَّ هذا الصنف الخطابي يعد واحدا من الخطابات الأكثر تمثيلا للإيديولوجيا، فهو "خطاب فكاري (إيديولوجي) ليس فيما يقوله فحسب، بل كذلك في الكيفية التي يقوله بها"[2]، وأيضا هو خطاب "يهدف إلى إعطاء مشروعية لسلطة ما"[3]. ولهذا، السبب يرى أوليفي ريبول أن الخطاب التربوي الرسمي أصبح أكثر سيادة وسيطرة في المجال التربوي، بما هو خطاب صادر عن الجهات المالكة للسلطة كالمؤسسات الحكومية والمنظمات الدولية. ولعل ذلك ما يجعله خطابا مفارقا للخطاب الذي يجسد الفعل التربوي بمعناه البسيط، كالخطاب الذي يمارسه الأب في علاقته بابنه أو الخطاب الذي يلقي فيه المعلم درسا، "فكلاهما لا يعبران عن الخطاب البيداغوجي، وإنما يعبران عنه إذا كانا يهدفان إلى إعطاء مشروعية للطريقة التي يربيان بها"[4]. وإذا كانت الوظيفة المهيمنة في الخطاب التربوي الرسمي أو البيداغوجي هي الوظيفة التوجيهية، فإن ذلك لا يعني أنه يستغني عن الوظائف التواصلية الأخرى، كالإقناع والتأثير والإخبار وغيرها؛ فهذه الوظائف الثانوية يجري استعمالها بغرض تدعيم الوظيفة التوجيهية المهيمنة. ولهذا، السبب بالذات يقوم الخطاب التربوي على استغلال الممكنات الاستدلالية والحجاجية التي تتيحها بلاغة الحجاج.

3.2. الرؤية الإستراتيجية بوصفها خطابا تربويا إصلاحيا

الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015–2030 وثيقة أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إسهاما منه في بلورة رؤية جديدة لإصلاح المدرسة المغربية، تهدف إلى إرساء معالم "مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، وذلك استنادا إلى الخلاصات التي تم تجميعها من خلال المشاورات الموسعة التي أطلقها المجلس، وقد همت مختلف الفاعلين والمتدخلين والمستفيدين من قطاع التربية والتكوين، والغاية من ذلك "مشاركة أكبر عدد ممكن من المغاربة في مساءلة الضمير بخصوص واقع المدرسة المغربية واستشراف آفاقها"[5].

---

[1] السحيمي، خضران بن عبد الله، (2016)، الخطاب التربوي للمرأة في روايات الأدباء العرب، الرياض: مركز البيان للبحوث والدراسات، ص125.

[2] ريبول، مرجع سابق، ص17.

[3] نفسه، ص41.

[4] نفسه، ص43.

[5] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015–2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، ص7، وثيقة منشورة على الموقع الإلكتروني للمجلس:

لقد ارتكزت مساءلة المدرسة العمومية على مجموعة من الأسئلة التي تراوحت بين تشخيص واقع المدرسة المغربية والبحث عن السبل الكفيلة بإصلاح الاختلالات المرصودة في التقرير التحليلي المتعلق بتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين. والمجلس "إذ يعتبر أن تجاوز هذه الاختلالات يشكل منطلقا أساسيا لإنجاح الإصلاح (...)، فإنه يؤكد أن ذلك يتطلب انخراطا جماعيا حاسما من أجل إقامة قطيعة الفجوة بين التنظير والتفعيل، مع ابتكار حلول ناجعة وعملية لتحقيق التغيير المنشود داخل مؤسسات التربية والتكوين"[1]. لهذا، حرص المجلس على أن اعتماد المقاربة التشاركية الموسعة في بلورة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح.

أما من حيث المدى الزمني الإصلاحي الذي تغطيه الرؤية الإستراتيجية فإنه يمتد من سنة 2015 إلى سنة 2030، "مع الأخذ بعين الاعتبار المدى القريب (ثلاث سنوات) والمتوسط (ست سنوات) والبعيد (ما يفوق ست سنوات في أفق 2030)، وتستهدف الأجيال الحالية والمقبلة"[2]. وقد جرى تحديد هذا المدى الزمني حتى تستطيع الرؤية الإستراتيجية استيفاء المسار الدراسي لجيل من المتعلمين، بما هو مسار يمتد من مرحلة التعليم الأولي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي، كما يغطي ما يقارب أربعة أفواج من خريجي الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. وفضلا عن ذلك، فإن هذا المدى الزمني يتيح إجراء تقييم شامل لسيرورة الإصلاح ونتائجه، تتخلله تقييمات مرحلية بهدف التصحيح والاستدراك والتحسين.

أما من حيث المضمون، فقد تضمنت الرؤية الإستراتيجية ثلاثا وعشرين رافعة، تهم كافة المداخل المؤدية إلى إرساء وترسيخ مدرسة جديدة تقوم على الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والارتقاء الفردي والمجتمعي، باعتبارها جميعا أُسسا ناظمة للإصلاح المنشود، وغايات مثلى للتربية والتكوين والبحث على امتداد الخمس عشرة سنة الجارية. وتنتظم هذه الرافعات في أربعة فصول كبرى تستوعب هذه الأهداف والغايات الإصلاحية جميعها؛ يتعلق الفصل الأول منها بإرساء مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، والفصل الثاني بإرساء مدرسة الجودة للجميع، والفصل الثالث بإرساء مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع، أما الفصل الرابع فيتعلق بإرساء الريادة الناجعة والتدبير الجديد للتغيير.

بناء على ما سلف، تتخذ الرؤية الإستراتيجية شكل خطاب تربوي إصلاحي؛ ذلك أنها من جهة أولى تمثل خطابا بيداغوجيا رسميا بالمفهوم الذي ساقه أوليفي ريبول، كونها صادرة عن مؤسسة رسمية ممثلة في المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. ومن جهة ثانية، تهيمن

https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Ar.pdf

[1] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص6.

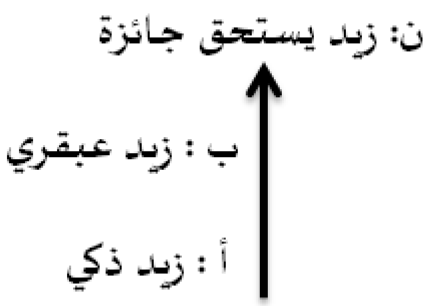
[2] نفسه، ص9.

عليها الوظيفة التوجيهية التي تجد أبرز تجلياتها في توجيه الأنظار إلى التدابير والإجراءات الكفيلة بإصلاح المدرسة المغربية. ومن جهة ثالثة، فإن مضامين هذه الرؤية لا تهم التربية بمفهومها البسيط الذي تعكسه تربية الأب لابنه مثلا، بل إنها تتعلق بالتربية بمعناها البيداغوجي الذي يجعل منها ممارسة معقلنة ومنظمة تضبط العملية التعليمية والتعلمية بمختلف قضاياها وإشكالاتها.

3 ـ اشتغال آليات الحجاج التداولي في الرؤية الإستراتيجية للإصلاح

1.3. حجاجية السلم الحجاجي

يُعرَّف السلم الحجاجي في نظرية الحجاج في اللغة بأنه "مجموعة من الأقوال الحجاجية مزودة بعلاقة تراتبية"[1]، بحيث تنتمي هذه الأقوال إلى فئة حجاجية موجهة نحو دعم نتيجة معينة. مما يعني أنها تؤدي وظيفتها الحجاجية في إطار العلاقة بينها داخل الفئة الحجاجية. لذلك، يمكن تصنيفها وترتيبها بناء على قوتها الحجاجية في دعم النتيجة؛ فالمتكلم "إذا وضع (أ) و (ب) ضمن فئة حجاجية محددة بالنتيجة (ن)، فإنه سيعتبر (ب) حجة أعلى من (أ) بالنسبة إلى (ن)، إذا كان يعتبر أن القبول باستنتاج (ن) يستتبع القبول باستنتاج (ن) من (ب)"[2]. يمكن تمثيل الانتظام السلمي للحجتين (أ) و (ب) من جهة دعمهما للنتيجة (ن) على الشكل التالي:



يشير هذا السلم الحجاجي إلى تراتبية حجاجية على مستوى الفئة الحجاجية التي تكوِّنها الحجتان (أ) و (ب)، ذلك لأنَّ الحجة (ب) تقع في أعلى السلم الحجاجي، باعتبارها أقوى حجاجيا في الوصول إلى النتيجة (ن)، وأيسر إقناعا بها من الحجة (أ). فالحجتان، وإنْ كانتا معا مرتبطتين تداوليا بالنتيجة (ن) بحكم انتمائهما إلى الفئة الحجاجية نفسها، متفاوتتان من حيث قيمتهما الحجاجية في دعم النتيجة. لذا، فإنَّ الحكم على الحجة بالقوة أو الضعف يتم من خلال تقييم العلاقة بين النتيجة والفئة الحجاجية ككل. لئن كانت هذه العلاقة موجَّهة توجيها قصديا من لدن المتكلم، وخاضعة للاعتبارات السياقية، فإنَّ من مقتضيات ذلك أن تكون الحجج المكوِّنة لكل فئة حجاجية قائمة على الترتيب، إذ تحضر حجة معينة بكونها أقوى من حجة أخرى بالنسبة إلى

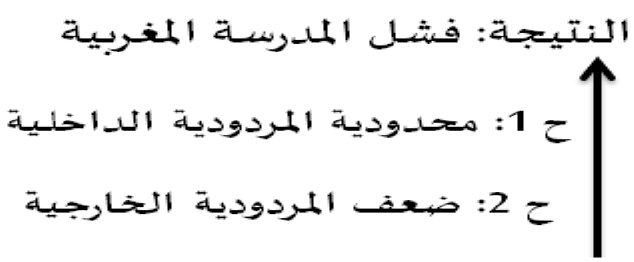
[1] O. Ducrot, op, cit, p17.

[2] Ibid, p18.

النتيجة. يقودنا هذا التراتب إلى قاعدة جوهرية في نظرية السلالم الحجاجية، مفادها أنَّ استخلاص النتيجة من الحجة الأقوى يستلزم بالضرورة استخلاصها من الحجة الأضعف منها، أي أنَّ كل قول يرد في مرتبة أعلى من السلم الحجاجي يلزم عنه بالضرورة ما يقع تحته من أقوال أخرى؛ فعبقرية زيد يلزم عنها بالضرورة أنه شخص ذكي.

يشكل الانتظام السلمي للحجج دعامة استدلالية لبلاغة الحجاج في الخطابات بشتى أصنافها، ذلك أنه يدعم كل فئة حجاجية يجري تشغيلها في التسلسلات الحجاجية الرامية إلى تأكيد نتيجة معينة أو إبطالها. فالمتكلم يرسم أفقا إقناعيا أو تأثيريا أو توجيهيا للمسالك الحجاجية التي يُشغِّلها في مستوى الخطاب. لذلك، يحشد في كل مسلك منها فئةً حجاجيةً مؤلَّفة من مجموعة حجج متفاوتة من حيث قوتها الحجاجية. ففي الرؤية الإستراتيجية التي نتخذها متنا للاشتغال نجد الانتظام السلمي للحجج يشتغل في مواضع متفرقة تدعيما للمقاصد التوجيهية المنزلة للرؤية، نأخذ منها الموضع الذي وردت فيه السلسلة الحجاجية التالية: "إن المدرسة المغربية لا تزال تعاني من اختلالات مزمنة: محدودية المردودية الداخلية للمدرسة، ضعف المردودية الخارجية للمدرسة، النتيجة: تكلفة باهظة تتحملها البلاد في تحقيق المشروع الديمقراطي والتنموي وفي الانخراط في مجتمع المعرفة"[1].

تضم هذه السلسلة فئة حجاجية داعمة لنتيجة صريحة، تعكس واقع المدرسة المغربية. تتحدد هذه النتيجة في فشل المدرسة المغربية في أداء أدوارها المتمثلة في تحقيق المشروع الديمقراطي والتنموي والانخراط في مجتمع المعرفة؛ فالفئة الحجاجية الماثلة هنا تتكون من حجتين، تتفاوتان من حيث قوتهما الحجاجية في دعم النتيجة، هما: محدودية المردودية الداخلية للمدرسة، وضعف المردودية الخارجية للمدرسة. تسلك هذه الفئة الحجاجية وجهة حجاجية واحدة، إذ تأتي لأجل إقامة الدليل على فشل المدرسة المغربية في تأدية أدوارها المنوطة بها، لكن من جهة علاقة الحجتين بالنتيجة فهما لا تنطويان على قيمة حجاجية متكافئة، ذلك أنهما تنتظمان بشكل تراتبي في اتجاه دعم النتيجة على النحو التالي:



[1] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص5-6.

لقد تبوأت كل حجة المرتبة التي تناسب قوتها الحجاجية في تأكيد النتيجة المراد إثباتها} فلئن كانت الحجتان 1 و 2 تعكسان معا فشل المدرسة المغربية، فإنَّ الحجة 1 (محدودية المردودية الداخلية) هي الأكثر تأكيدا لهذه النتيجة، قياسا بالحجة الأخرى الواقعة أسفلها في السلم الحجاجي. وما يجعل الحجة 1 تحتل التربة الأولى في السلم الحجاجي هو أنها تحيل على الوظيفة الأولية للمدرسة، والمرتبطة أساسا بمصلحة التلميذ، ذلك لأنَّها وضعت من أجل تمكين التلميذ من التعلمات الأساسية وتنمية قدراته ومهاراته وكفاياته. وطبعا، فهذه الوظيفة الأولية تدخل في نطاق المردودية الداخلية التي تم وصفها بالمحدودية في النتيجة الحجاجية الماثلة في السلم الحجاجي. ومن جهة أخرى، يعزى احتلال الحجة 1 للرتبة الأعلى إلى العلاقة الاستلزامية التي تربطها بالحجة 2، أي أن القبول بالحجة 1 يلزم عنه بالضرورة القبول بالحجة 2؛ فعجز المدرسة عن أداء وظيفتها الأولية (المردودية الداخلية) يقتضي لزوما أنها عاجزة أيضا عن تحقيق المردودية الخارجية المتمثلة في تحقيق المشروع الديمقراطي والتنموي والانخراط في مجتمع المعرفة.

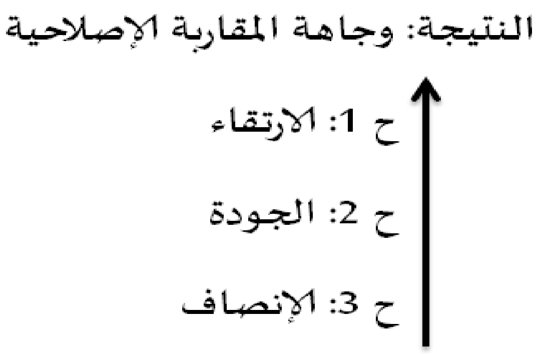
يخضع الانتظام السلمي للحجج في مستوى الخطاب لثلاثة قوانين أساسية هي: قانون النفي وقانون القلب، وقانون الخفض[1]. فتدعيم الحجة لنتيجة معينة يقتضي بالضرورة أن يكون نفيها صالحا حجاجيا لتدعيم نقيض النتيجة. تقتضي هذه العلاقة التلازمية أيضا أن ترتقي الحجة الأضعف إلى المرتبة الأعلى في السلم الحجاجي الموجَّه نحو دعم نقيض النتيجة. ففي المثال المدروس آنفا، تحضر محدودية المردودية الداخلية بوصفها حجة قوية مؤكدة لفشل المدرسة المغربية، وهو ما يعني، من جانب آخر، أنَّ القبول بهذه الحجة يلزم عنه القبول بأن نفيها يدعم نقيض النتيجة (نجاح المدرسة المغربية)، كما يلزم عنه أيضا أنَّ نفي الحجة الأضعف في السلم الحجاجي (قوة المردودية الخارجية) يجعلها على رأس الفئة الحجاجية الداعمة لنقيض النتيجة، فيما يتقهقر نقيض الحجة الأقوى (محدودية المردودية الداخلية بشكل أمثل) إلى أدنى السلم الحجاجي المنفي. يمكن توضيح اشتغال قانوني النفي والقلب في المثال المذكور على النحو التالي:



[1] العزاوي، مرجع سابق، ص22–24.

إذا تتبعنا التراتبية الحجاجية الحاصلة في كلا السلمين الحجاجيين، فسنجد قانون النفي الذي ينقلنا من النتيجة إلى نقيضها على نحو استلزامي قد أفضى إلى تفعيل قانون القلب، بما هو قانون وضعته نظرية الحجاج في اللغة ملازما لقانون النفي. فالسلم الحجاجي الداعم لنجاح المدرسة المغربية يجسد قلبا عكسيا للسلم الداعم لفشل هذه المدرسة. وفي كلا السلمين الحجاجيين ليست الحجج على القدر نفسه من القوة الحجاجية، وإنما نميز في كل فئة حجاجية الحجة القوية من الأخرى الضعيفة، باعتبار علاقتهما بالنتيجة المراد إثباتها أو نفيها. وطبعا، فكل حجة تستمد قوتها الحجاجية من علاقتها بالفئة الحجاجية ككل. مما يعني أن القيمة الحجاجية لكل حجة لا تتأتى من خارج اللغة بل من البنية اللغوية الداخلية المتمثلة في السلسلة الحجاجية التي تشمل قولين دالين على الحجة (محدودية المردودية الداخلية وضعف المردودية الخارجية) وقولا دالا على النتيجة (فشل المدرسة المغربية).

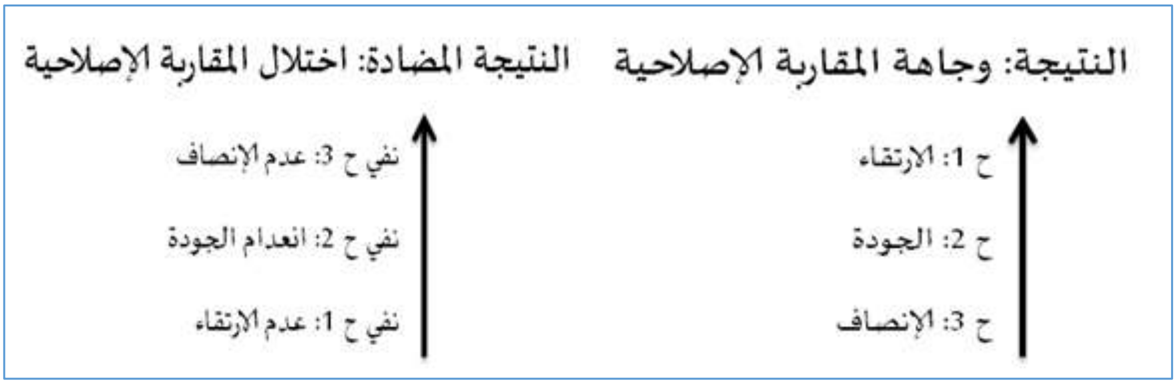
نظفر في الرؤية الإستراتيجية بموضع آخر جرى فيه تشغيل السلسلة الحجاجية على نحو سلمي تراتبي تدعيما لنتيجة ضمنية، تتعلق بالبنية الكلية للخطاب، يمكن حصرها في "وجاهة المقاربة الإصلاحية المعروضة في الرؤية الإستراتيجية". وقد جرى تدعيم هذه النتيجة المراد إقرارها بثلاث حجج في الشعار الذي رفعته الرؤية الإستراتيجية، وهو: "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء". فالمقصود بالإنصاف في هذا السياق التربوي المخصوص هو "الولوج المعمم للتربية، عبر توفير مقعد بيداغوجي للجميع"[1]، أما الجودة فمعناها "تمكين المتعلم من تحقيق كامل إمكاناته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية"، بينما الارتقاء يقصد به "عمليات تطوير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (...) في تفاعل وتكامل مع باقي المكونات والقطاعات المجتمعية الأخرى"[2]. وإذا أخذنا بعين الاعتبار النتيجة الموجهة لهذه الفئة الحجاجية (وجاهة المقاربة الإصلاحية)، سيتأكد لنا أن الحجج الثلاث المذكورة تتباين من جهة القوة في دعم النتيجة كما هو واضح في السلم الحجاجي التالي:



[1] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص80.
[2] نفسه، ص81.

فالواضح أن الحجة 1 (الارتقاء) تأتي في الرتبة الأولى من حيث دعمها للنتيجة، ذلك لأنها تعد مؤشرا قويا على وجاهة المقاربة الإصلاحية المعروضة في الرؤية الإستراتيجية؛ فنجاح منظومة التربية والتكوين في تجاوز اختلالاتها وإسهامها في تحقيق الارتقاء الفردي والمجتمعي المنشود من كل مبادرة إصلاحية في جميع القطاعات المجتمعية دليل قوي على وجاهة هذه المقاربة الإصلاحية. فضلا عن ذلك، فالقبول بالحجة 1 يلزم عنه بالضرورة القبول بالحجتين 2 و 3 الواقعتين أسفلها؛ فالتسليم بنجاح منظومة التربية والتكوين في تحقيق الارتقاء الفردي والمجتمعي يلزم عنه بالضرورة القبول بنجاح منظومة التربية والتكوين في تحقيق رهان الجودة الذي يجد قاعدته في جودة التعلمات وتطوير الكفايات. كما أن القبول بتحقيق الجودة (الحجة 2) يلزم عنه بالضرورة أن الولوج إلى التربية والاستفادة من الحق في التعلم يخضع لقاعدة الإنصاف (الحجة 3)، إذ لا مجال للحديث عن الجودة في أي مقاربة إصلاحية لا تنطلق من ضمان حق التربية والتعلم للجميع. وطبعا، فإن إهمال المقاربة الإصلاحية لمبدأ الإنصاف ورهان الجودة يجعلها عاجزة عن إدراك رهان الارتقاء الفردي والاجتماعي. لذلك، حق لحجة الارتقاء أن تحتل الترتبة الأولى في السلم الحجاجي الداعم لوجاهة المقاربة الإصلاحية المعروضة في الرؤية الإستراتيجية.

ولئن كانت حجة الإنصاف تحتل مرتبة أدنى في السلم الحجاجي الموجه نحو إثبات وجاهة المقاربة الإصلاحية، فإنَّ ذلك يقتضي أن تحل الحجة النافية لها في أعلى السلم الحجاجي الذي يمكن اعتماده في التدليل على نقيض النتيجة المذكورة، وذلك عملا بقاعدة النفي والقلب التي يخضع لها السلم الحجاجي؛ فهنا تصبح حجة عدم الإنصاف دليلا قويا على اختلال المقاربة الإصلاحية المعروضة وعدم صلاحيتها، وبالتالي لا يمكن أن ننتظر من هذه المقاربة تحقيق رهان الجودة والارتقاء، لأن الإنصاف هو الأساس الذي يبنى عليه أي مشروع تربوي إصلاحي ناجع، لكن توافر هذا الشرط لا يعني بالضرورة أن المقاربة الإصلاحية ستنجح في إدراك الجودة والارتقاء. لبيان كيفية اشتغال الحجج الثلاثة المذكورة في حالتي الإثبات والنفي نورد السلمين الحجاجيين التاليين:



الواضح أنَّ كل حجة تستمد موقعها ضمن السلم الحجاجي الإثباتي من خلال درجة اقترابها من النتيجة الضمنية التي يفرضها سياق القول (وجاهة المقاربة الإصلاحية). وبالنظر إلى السلم الحجاجي المنفي، يتبين أنَّ تراتبية الحجج فيه تنشأ عن القلب العكسي للحجج المؤلِّفة للسلم الحجاجي الموجَّه نحو إثبات وجاهة المقاربة الإصلاحية؛ فبإمكان الجميع أن يستفيد من الحق في التربية والتعليم (الإنصاف)، لكن ذلك لا يضمن وجاهة المقاربة الإصلاحية كما يضمنها شرط الارتقاء، لهذا، تصبح الحجة النافية لشرط الارتقاء (عدم الارتقاء) أقل قوة في السلم الحجاجي من جهة دعمها لاختلال المقاربة الإصلاحية؛ إذ لا يعقل أن نحكم على المقاربة الإصلاحية المعروضة بالاختلال بالنظر إلى فشلها في تحقيق الارتقاء الفردي والاجتماعي، لأن هذا الرهان تتقاسمه قطاعات مجتمعية متعددة، فهو "لا يتحقق في تفاعل وتكامل مع باقي المكونات والقطاعات المجتمعية الأخرى (الاقتصاد، الإدارة، القضاء، الإعلام، والثقافة، الحياة السياسية...)"[1].

2.3. حجاجية الروابط الحجاجية

تعد الروابط الحجاجية من المفاهيم الإجرائية المركزية التي استقر عليها الإطار النظري والمنهجي لنظرية الحجاج في اللغة. وتتحدد قيمتها التواصلية في كونها تسهم في تحقيق الوظيفة الحجاجية للخطاب؛ فهي تعمل على الربط بين فعلين لغويين اثنين؛ يتعلق أحدهما بالحجة والآخر بالنتيجة. كما هو الحال في قولنا: "الملاكم قوي، إذن يستطيع الانتصار على خصمه". فالرابط الحجاجي" إذن " يعقد وصلا حجاجيا بين الحجة (قوة الملاكم) والنتيجة (القدرة على الانتصار). وتوجد في اللغة العربية أدوات لغوية كثيرة تؤدي وظيفة الربط الحجاجي منها: لهذا، هكذا، بل، غير، بالتالي، حتى، لكن، لا سيما، مع ذلك، ... إلخ. وقد صنف "أبو بكر العزاوي" هذه الروابط إلى أصناف، حدَّدها في الروابط المُدرِجة للحجج (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن ...)، والروابط المُدرِجة للنتائج (إذن، لهذا، بالتالي، لذلك، ...)، والروابط المحققة للتعارض الحجاجي (بل، لكن، مع ذلك،...)، والروابط المحققة للتساوق الحجاجي (حتى، لا سيما، ...)[2]. إنَّ هذه الروابط، على اختلاف أصنافها ووظائفها، تشكل مولدا ديناميا للفعل الحجاجي في منظومة الخطاب، وذلك لما لها من دور في بنائه وتوجيهه نحو وجهة حجاجية معينة.

تستمد الرؤية الإستراتيجية المدروسة جزءا من طاقتها الحجاجية من الدور الذي تقوم به مجموعة من الروابط في إحكام العلاقة بين التسلسلات الحجاجية. فلما كانت الروابط الحجاجية مؤشرا على قوة الفعل الحجاجي الذي يدعم المقاصد التواصلية للخطاب، فلا غرو إذن أن تفرض

[1] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص81.
[2] العزاوي، مرجع سابق، ص30.

وجودها في الرؤية الإستراتيجية التي تنزع منزعا توجيهيا. لذلك، نفترض ابتداء أنَّ الروابط الحجاجية الموظفة في الرؤية الإستراتيجية تشتغل جميعها لأجل تدعيم الوظيفة التوجيهية الكلية للخطاب، لكنها، بالموازاة مع ذلك، تتنوع بحسب الوظيفة التي تؤديها في علاقتها بالفعل الحجاجي المراد تحقيقه؛ فمنها ما يقوم بوظيفة إدراج الحجج، ومنها ما يقوم بوظيفة إدراج النتائج، ومنها ما يقوم بوظيفة التعارض الحجاج، ومنها ما يقوم بوظيفة التساوق الحجاجي.

نظفر في الرؤية الإستراتيجية بروابط حجاجية كثيرة، ترفد التسلسلات الحجاجية الناظمة لبنية الخطاب بطاقة حجاجية إضافية، وذلك من خلال وظائفها التي أتينا عليها. وبحكم تنوع هذه الروابط وتعددها، سنكتفي برصد الاشتغال الحجاجي لرابط حجاجي واحد يؤدي وظيفة إدراج الحجج، وآخر يؤدي وظيفة إدراج النتائج، وآخر يؤدي وظيفة التساوق الحجاجي.

1.2.3. **الرابط** الحجاجي **المدرج للحجج: (لا سيما)**

لقد دعا المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بوصفه منتجا للخطاب في هذا السياق المخصوص لعرض رؤيته الإستراتيجية للإصلاح، في المحور الذي خصصه للرافعة الثانية إلى إلزامية التعليم الأولي وضرورة تعميمه. وشدد في هذا الصدد على إيلاء العناية للأطفال في وضعية خاصة حتى يتسنى لهم الاستفادة من حقهم في التربية والتعليم. وقد عبر المجلس عن هذا الموقف في القول التالي: "مضاعفة الجهود للعناية بالطفولة المبكرة في إطار مؤسسات عصرية، لا سيما منها الطفولة في وضعيات خاصة، من أجل تيسير ولوجها إلى المدرسة"[1].

تشتغل في هذا الفقرة سلسلة حجاجية واحدة مدعومة برابط حجاجي مُدْرِج للحجج هو "لاسيما"، وهي سلسلة تتجه نحو دعم نتيجة ضمنية يرتبط مضمونها بشعار الإنصاف الذي ترفعه الرؤية الإستراتيجية؛ فالمجلس يحاول من خلال هذه السلسلة الحجاجية إظهار حرصه على تحقيق الإنصاف باعتماد حجتين اثنتين: أولهما اهتمام رؤيته الإستراتيجية بالطفولة المبكرة في إطار مؤسسات عصرية، وثانيهما التفاتها إلى الطفولة الموجودة في وضعية خاصة. فإذا كانت الحجتان معا تدعمان أطروحة الإنصاف، فإنهما تختلفان من حيث طريقة إدراجهما في السلسلة الحجاجية، فالحجة الأولى تستغني عن الرابط الحجاجي، بينما الحجة الثانية جرى إدراجها باستعمال الرابط "لا سيما"، وذلك لاعتبارات حجاجية منبثقة من وظيفته الدلالية القائمة على التخصيص والتقييد، إذ بموجبه صارت مسألة الإنصاف مقيدة بحضور فئة خاصة جرى تهميشها في المقاربات الإصلاحية السابقة، وهي فئة الأطفال الموجودين في وضعية خاصة.

[1] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص15.

لقد قدَّرنا الوظيفة الدلالية للرابط الحجاجي المذكور بأنها قائمة على التخصيص والتقييد، وذلك من منطلق وظيفته النحوية التي تجعله في منزلة أدوات الاستثناء. فقد أشار الأشموني إلى أنه "جرت عادة النحويين أن يذكروا "لا سيما" مع أداوت الاستثناء"[1]. ولما كانت أدوات الاستثناء في بعض استعمالاتها البلاغية تأتي لإفادة القصر، بما هو أسلوب يفيد في الاصطلاح البلاغي "تخصيص شيء بشيء بطريق معهود"[2]، فقد جاز لنا أن نأخذ بدلالة الرابط "لا سيما" على التخصيص والتقييد. وهو بذلك يقوم بوظيفة إخراج الجزء من الكل؛ فالمجلس، من خلال تقييده مبدأ الإنصاف بفئة خاصة من بين مجموع الأطفال، يكون قد أخرج الجزء من الكل لاعتبارات تداولية وحجاجية، إذ انتقى هذه الفئة الخاصة من بين الفئات الأخرى لإظهار حاجتها الملحة إلى العناية والاهتمام وحتمية الالتفات إليها في ظل التهميش والإقصاء الذي عانته في التجارب الإصلاحية السابقة.

2.2.3. الرابط الحجاجي المدرج للنتائج: (لام التعليل)

يقوم الوصل التداولي بين الحجج والنتائج في بنية الخطاب على استعمال روابط حجاجية أخرى، تختص بإدراج النتائج في السلسلة الحجاجية؛ ففي الرؤية الإستراتيجية حاول المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إظهار وجاهة مقاربته الإصلاحية من خلال استعانته بتسلسلات حجاجية، جرى فيها إدراج النتائج بواسطة روابط حجاجية مخصوصة لهذا الغرض، ومن ضمنها حرف التعليل "اللام" كما هو واضح في القول التالي: "والمجلس إذ يعتبر أن تجاوز هذه الاختلالات يشكل منطلقا أساسيا لإنجاح الإصلاح المقبل، فإنه يؤكد أنها ليست قدرا محتوما، وتجاوزها لن يكون بمفاعيل العصا السحرية"[3].

إذا تفحصنا جيدا هذا القول نجده يكون سلسلة حجاجية تتكون من قول دال على الحجة وآخر دال على النتيجة؛ فالحجة هنا تتمثل في إصرار المجلس على تجاوز الاختلالات المرصودة وإيمانه بأن تجاوز هذه الاختلالات لن يكون بمفاعيل العصا السحرية، وتأتي هاتان الحجتان لدعم نتيجة صريحة تتمثل في الإقرار بنجاح الإصلاح. وقد تم إدراج هذه النتيجة باستعمال رابط حجاجي مخصوص لهذا الغرض هو "لام التعليل" (لإنجاح). وتجد الوظيفة التداولية لهذا الرابط أساسها في القيمة الحجاجية لظاهرة التعليل، إذ يجري تصنيف هذه الظاهرة في المنظور البلاغي

[1] الأشموني، أبو الحسن (1995): منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، الجزء الأول، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط1، بيروت: دار الكتاب العربي، ص241.

[2] التفتازاني، سعد الدين (2013): المطول، شرح تلخيص مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية، ص381.

[3] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص6.

وجها من وجوه الاستدلال الحجاجي[1]. علاوة على ذلك، فالمقاصد التوجيهية الموجِّهة للرؤية الإستراتيجية تفرض تأويل ترابطاتها الداخلية تأويلا حجاجيا، مما يجبرنا على تناول هذا الرابط التعليلي من زاوية علاقته الحجاجية بالمقاصد التوجيهية للرؤية الإستراتيجية.

يعد حرف اللام في المنظور النحوي أصلا للاستعمال في باب التعليل، باعتباره أكثر دورانا واستعمالا لهذا الغرض من غيره من حروف التعليل. ربما لهذا السبب، دأب النحاة عند تناولهم للأحكام النحوية المتعلقة بحروف التعليل على مقارنة عملها بلام التعليل المخصوصة لهذا الغرض. فمن حروف التعليل التي جرى تناولها على هذا النحو "كي" الناصبة للفعل المضارع، والتي يرى السامرائي أنَّ التعليل فيها يختص ببيان الغرض الحقيقي من حدوث الفعل[2]، خلافا لحرف اللام الذي يفيد التعليل بإيراد السبب من حدوث الفعل[3]. إذا أخذنا بهذه القاعدة النحوية الضابطة للحرفين، سنكتشف أنَّ الرابط الحجاجي الموظف في السلسلة الحجاجية (لام التعليل) يؤدي وظيفة شبيهة بحرف التعليل "كي"، إذ تتحدد العلة الواقعة بعده بكونها غرضا مقصودا من الفعل الواقع قبله لا سببا له. يأتي أخذنا بهذه القاعدة النحوية في مساءلة الدور الحجاجي لهذا الرابط الحجاجي من تسليمنا بالعلاقة النسقية بين المعنى الحجاجي للقول والبناء التركيبي للعناصر الناظمة له.

فالقول الواقع بعد لام التعليل والدال على فعل النتيجة (إنجاح الإصلاح)، يأتي لبيان الغرض من الأقوال الدالة على الحجة، والتي يفترض أن تكون قبل لام التعليل (الإصرار على تجاوز الاختلالات المرصودة والإيمان بأن تجاوز هذه الاختلالات لن يكون بمفاعيل العصا السحرية). فالرابط الحجاجي الموظف في هذا القول يضعنا إزاء علاقة تداولية، تتأسس على الوصل التعليلي بين الحجة الواقعة قبل الرابط والنتيجة الواقعة بعده، ذلك أنه أتاح للمجلس إدراج النتيجة التي يحتج لصالحها (نجاح الإصلاح)، كما أتاح له أيضا إظهار أن النتيجة المقررة علة لإصرار المجلس على تجاوز الاختلالات المرصودة وإيمانه القوي بعدم استحالة ذلك. وطبعا، ما كانت السلسلة الحجاجية لتسلك هذه الوجهة الحجاجية الداعمة للمقاصد التوجيهية المنزلة للرؤية الإستراتيجية لولا الدور الذي قامت به "لام التعليل" من خلال إدراجها للنتيجة في السلسلة الحجاجية، وذلك بفضل وظيفتها النحوية التي أتينا على إيضاحها، ذلك لأنَّها تختص نحويا بإفادة التعليل، كما أنها تأتي لبيان الغرض الحقيقي المراد من القول الواقع قبلها، على غرار ما هو معمول به عند استعمال الحرف " كي " بغرض التعليل.

[1] الخفاجي، ابن سنان، (1982)، سر الفصاحة، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، ص277.

[2] السامرائي، فاضل صالح، (2000): معاني النحو، الجزء الثالث، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص355.

[3] السامرائي، مرجع سابق، ص90.

3.2.3. روابط التساوق الحجاجي: (الواو)

يتحقق الوصل التداولي بواسطة روابط حجاجية أخرى، تختص بأداء وظيفة التساوق الحجاجي، ومن أمثلتها في اللغة العربية: الواو، الفاء، ثم، أو، مع، حتى، ...إلخ. ففضلا عن الوظيفة التي تؤديها هذه الروابط في تحقيق الربط التركيبي والدلالي بين الأقوال، تؤدي أيضا وظيفة استدلالية حجاجية من خلال دورها في ترتيب الحجج، وجعلها متساندة ومتضافرة في اتجاه دعم النتيجة الموصولة بها تداوليا. إنها بهذا الدور تخلق تساوقا حجاجيا بين الحجج المدرَجة في السلسلة الحجاجية، وتؤثر في وجهتها الحجاجية نحو تعليل النتيجة أو تفسيرها أو إثباتها أو نفيها أو غير ذلك من الوظائف التداولية التي تؤديها الروابط الحجاجية. لما كانت روابط التساوق الحجاجي ترفد النتائج بما توفره من تساند وتضافر بين الحجج الداعمة لها، فإنها بهذه الوظيفة تدعم أيضا مظاهر الاتساق الداخلي للخطاب من خلال وظيفة الربط التركيبي والدلالي التي تضطلع بها.

لقد توافرت في الرؤية الإستراتيجية روابط كثيرة تؤدي وظيفة التساوق الحجاجي، يهمنا منها على وجه التحديد "حرف الواو " في القول التالي: "بادر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في سياق التحضر لبلورة رؤية إستراتيجية جديدة للإصلاح التربوي، إلى إطلاق مشاورات موسعة شملت الفاعلين في المدرسة، والأطراف المعنية والمستفيدة، والشركاء، والقطاعات المسؤولة عن التربية والتكوين والبحث العلمي، ومن له رأي في الموضوع من الكفاءات الوطنية والخبراء. لقد كانت الغاية هي مشاركة أكبر عدد ممكن من المغاربة في مساءلة الضمير بخصوص واقع المدرسة المغربية واستشراف آفاقها"[1].

لقد أسهم الرابط الحجاجي "الواو" في إحكام الوصل التداولي بين العناصر المؤلفة للسلسلة الحجاجية، إذ بفضله جاءت الحجج متساندة ومتضافرة في اتجاه دعم النتيجة الموصولة بها؛ فهنا جرى العطف بواسطة الواو بين مجموعة من الحجج التي تدعم أطروحة المقاربة التشاركية التي يتبناها المجس في مساءلة واقع المدرسة المغربية واستشراف آفاقها، تتمثل هذه الحجج في العناصر التالية: الفاعلون في المدرسة، الأطراف المعنية والمستفيدة، الشركاء، القطاعات المسؤولة عن التربية والتكوين والبحث العلمي، الكفاءات الوطنية والخبراء. فالحزب عمد إلى دعم النتيجة الضمنية المتمثلة في المقاربة التشاركية بمجموعة حجج متساندة ومتظافرة بواسطة الرابط الحجاجي "الواو".

[1] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص6–7.

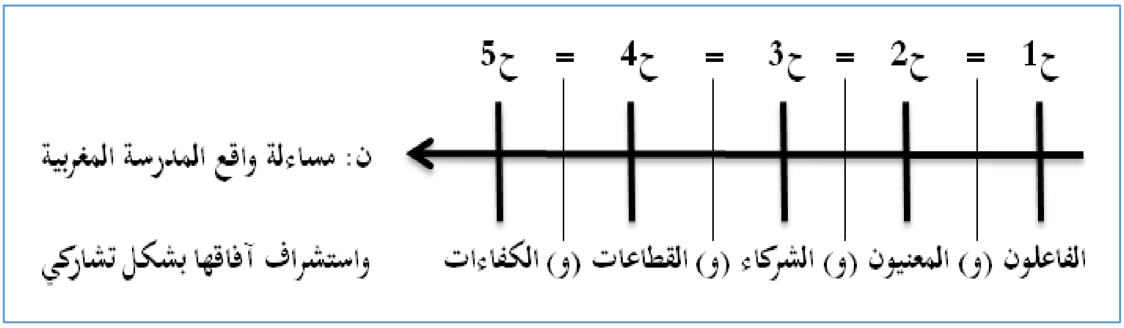
إن المسوغ التداولي لاستعمال الواو رابطا حجاجيا في هذا السياق المخصوص لدعم المقاربة التشاركية للمجلس هو أنَّ الحجج المذكورة تنطوي على قيمة حجاجية متكافئة من جهة دعمها للنتيجة المقرَّرة، ذلك لأن كل حجة منها تعكس حضور طرف أساسي في العملية التربوية، إذا تم الاستغناء عنه فإن ذلك يجعل شرط المقاربة التشاركية غير قائم. مما يعني أنَّ العطف الذي يعقده حرف الواو في هذا القول يأتي لإفادة الاشتراك في القيمة الحجاجية بين الحجج المكوِّنة للسلسلة الحجاجية؛ فإذا كان "الواو" يختص في بعض الاستعمالات بترتيب الحجج والتدرج في عرضها حسب موقعها في السلم الحجاجي، فإنه في هذا القول يحيد عن هذا الدور الحجاجي، ليختص بإظهار عدم التفاوت بين الحجج واشتراكها في القيمة الحجاجية، ذلك لأن الحجج المدرَجة في السلسلة تنطوي على قيمة حجاجية متكافئة، من حيث دعمها للنتيجة المصرَّح بها. فالاشتراك القائم هنا ليس وظيفة حجاجية طارئة، فرضتها العلاقة التداولية بين الحجج والنتيجة، وإنما هو وظيفة موضوعة للواو في الأصول النحوية والبلاغية التي قعَّدت له؛ فقد أشار السامرائي إلى أنَّ الواو يعتبر حرفا مخصوصا لمطلق الجمع[1]، مع ما يعنيه الجمع بين الأشياء من اشتراك بينها في الحكم. كما ذهب البلاغيون القدماء المذهب نفسه في تناولهم للعطف بالواو، وتحديدا في المباحث البلاغية التي أفردوها لظاهرة الوصل، إذ نجد الواو عندهم حرفا يختص بلاغيا بإفادة معنى الاشتراك[2].

إنَّ ما يؤكد أداء الرابط الحجاجي "الواو" لوظيفة الاشتراك هنا هو الوجهة الحجاجية المشتركة التي تتقاسمها الحجج في السلسلة الحجاجية، فهي يكمل بعضها بعضا لإظهار المقاربة التشاركية التي يتبناها المجلس في بلورة رؤيته الإستراتيجية للإصلاح، وهي، بهذه الوجهة الحجاجية المشتركة، تبدو متعاضدة ومتساندة في اتجاه دعم النتيجة المراد إثباتها، لتعكس بذلك وجها من وجوه التساوق الحجاجي. وبذلك، فإنَّ الرابط الحجاجي "الواو" يفرض قيوده الحجاجية في المستوى الأفقي للخطاب، لأن وظيفة الاشتراك التي يؤديها تجعل الحجج متكافئة من حيث قيمتها الحجاجية. أما لو كان الرابط الحجاجي يشتغل لأجل تصنيف الحجج وترتيبها تبعا لقوتها الحجاجية، فإنه في هذه الحالة سيفرض قيوده الحجاجية في المستوى العمودي للخطاب، بما هو مستوى يجري فيه الربط التساوقي بين الحجج وفقا لقوانين السلم الحجاجي. لما كانت الحجج متكافئة من حيث قيمتها الحجاجية، فإن تغيير مواضعها في الترتيب لا يُحدث أي تغيير في الوجهة الحجاجية التي يفرضها الرابط الحجاجي. يمكن تمثيل هذا المسار الحجاجي الأفقي القائم على التكافؤ بين الحجج باعتماد الشكل التالي:

---

[1] السامرائي، فاضل صالح، مرجع سابق، ص216.

[2] التفتازاني، سعد الدين، مرجع سابق، ص448.



فالواضح من هذا الرسم التمثيلي أن الحجج الخمسة الماثلة في السلسلة الحجاجية تحوز قيمة حجاجية متكافئة، لكونها تأتي جميعها لدعم النتيجة المراد تأكيدها، وذلك من خلال إحضارها للأطراف الواجب مشاركتها في مساءلة واقع المدرسة المغربية واستشراف آفاقها. والدليل على التكافؤ الحجاجي القائم هنا هو أن تغيير موضع الحجة في الترتيب لا يخل بوظيفتها الحجاجية وقيمتها في دعم النتيجة. وطبعا، ما كان هذا التكافؤ ليحدث لولا وظيفة التساوق الحجاجي الذي يستمدها حرف الواو من وظيفته النحوية والبلاغية المتمثلة في الدلالة على الاشتراك.

الخاتمة:

هكذا، حاول البحث الإجابة عن سؤال مركزي: كيف تشتغل آليات الحجاج التداولي في وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015-2030)؟ وقد تبين لنا أنَّ هذه الوثيقة، بوصفها خطابا تربويا إصلاحيا، تهدف إلى إحداث آثار عملية في الواقع التربوي المغربي، وذلك بتغيير معالم المدرسة المغربية لتصبح مدرسة للإنصاف والجودة والارتقاء. ولعل ذلك ما يفسر هيمنة الوظيفة التوجيهية المسنودة بالآليات الحجاجية التي تتيحها نظرية الحجاج في اللغة؛ فمقصدية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بوصفه منتجا للخطاب، لا تتوقف عند التأثير في المخاطب وإقناعه بحتمية الإصلاح وجدواه، بل تتعدى ذلك إلى توجيه هذا المخاطب نحو الأخذ بالاقتراحات والإجراءات التي تضمنتها وثيقة الرؤية الإستراتيجية وتنزيلها على أرض الواقع.

وقد خلص البحث إلى أنَّ وثيقة الرؤية الإستراتيجية تستمد جزءا من بلاغتها الحجاجية من تشغيل الانتظام السلمي للحجج وتوظيف الروابط الحجاجية. وهما آليتان حجاجيتان جرى الإقرار بأهميتهما في نظرية الحجاج في اللغة؛ فقد اكتشفنا أن الحجج تنتظم في التسلسلات الحجاجية على نحو تراتبي سلمي يدعم المقاصد التوجيهية للرؤية الإستراتيجية، كما اكتشفنا أيضا أن الروابط الحجاجية التي اشتغلنا عليها تخدم المقاصد التوجيهية للخطاب، إما بإدراج حجة تفيد التخصيص والتقييد بواسطة الرابط "لا سيما"، وإما بإدراج النتيجة المراد إثباتها بواسطة رابط يفيد الوصل التعليلي بين الحجة الواقعة قبله والنتيجة الواقعة بعده (لام التعليل)، وإما باستعمال رابط للتساوق الحجاجي (الواو)، يحقق التساند والتظافر والتكافؤ بين الحجج من خلال وظيفة الاشتراك اللصيقة به في التخريج النحوي والبلاغي.

لئن كان الخطاب التربوي الإصلاحي ينزع منزعا توجيهيا مسنودا بالآليات الحجاجية، فإن النتائج التي توصل إليها البحث تؤكد أنَّ أنسب المداخل المنهجية لمقاربة بلاغة الحجاج في هذا الخطاب هي المدخل التداولي. وأبرز ما يمثل هذا المدخل هو "نظرية الحجاج في اللغة" التي ساق فيها أوزفالد ديكرو وجون كلود أنسكومبر منظورا جديدا للحجاج، يستثمران فيه التصورات التلفظية والإنجازية التي انبثقت عن الدراسة التداولية للغة؛ فهي نظرية تمدنا بمفاهيم إجرائية عديدة، تصلح لدراسة بلاغة الحجاج في شتى أنواع الخطابات. وإذا كنا قد اكتفينا في هذا البحث بمفهومين فقط، فإننا للضرورة التي يفرضها ضيق المجال أعرضنا عن مفاهيم أخرى لا تقل أهمية في بلاغة الحجاج كالعوامل الحجاجية والاتجاه الحجاجي والقسم الحجاجي والمواضع الحجاجية والفعل اللغوي وغيرها. وهي مفاهيم جديرة بالبحث والتمحيص في المشاريع البحثية المستقبلية التي تعنى ببلاغة الحجاج في الخطابات اليومية.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن كثير (1985): تفسير القرآن العظيم، الجزء 1، بيروت، دار الفكر.
- الأشموني، أبو الحسن، (1995): منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، الجزء الأول، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط1، بيروت، دار الكتاب العربي.
- الأصفهاني، الراغب (2009): مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدوان داوودي، ط2، دمشق: دار القلم، بيروت، دار الشامية.
- البرجاوي، المصطفى (2016): الإصلاح التربوي في المغرب: مقومات النهوض، الرباط: مجلة علوم التربية. عدد 66، (الصفحات 106-127).
- التفتازاني، سعد الدين (2013): المطول، شرح تلخيص مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجابري، محمد عابد (2005): في نقد الحاجة إلى الإصلاح، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الخفاجي، ابن سنان (1982): سر الفصاحة، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الدريج، محمد (2000): الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء: منشورات رمسيس.
- روبول، آن؛ موشلار، جاك (2003): التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، ط1، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- ريبول، أوليفي (2002): لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة: عمر أوكان، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.

- السامرائي، فاضل صالح (2000): معاني النحو، الجزء الثالث، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السحيمي، خضران بن عبد الله (2016): الخطاب التربوي للمرأة في روايات الأدباء العرب، الرياض: مركز البيان للبحوث والدراسات.
- الشيخ داود، عماد عبد الرزاق (2003): الفساد والإصلاح، دمشق: منشورات اتحاد كتاب العرب.
- صولة، عبد الله (2007): الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ط2، بيروت: دار الفارابي.
- العربي، ربيعة؛ فؤاد، أشرف، (2020): الحجاج بين الجدلية الصورية والجدلية التداولية، ط1، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- العزاوي، أبو بكر (2006): اللغة والحجاج، ط1، الدار البيضاء: العمدة في الطبع.
- فريق من الباحثين (2011): معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، (2006): الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، الجزء 1، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- اللقاني، أحمد حسين و الجمل، على أحمد، (1995): معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، بيروت: عالم الكتب.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، وثيقة منشورة على الموقع الإلكتروني للمجلس: https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Ar.pdf
- Ducrot, O. &. Anscombr, J. C, (1983), l'Argumentation dans la langue, Edition de Piérre Mardaga, Bruxelles.
- Ducrot, O., (1980), Les échelles argumentatives, Edition de Minuit, Paris.
- Lieberman, G.A. and Linda, H.(1998), Closing the achievement gap: using the environment as an integrating for learning Content for Learning council of chief state school officers, Washington, D.C.
- Waltermire, E.M, (1999), A kaleidoscope of apportunity: Testching life skills, Comping Magazine, vol 72, No 1.